

LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ ENSEIGNANTE A TRAVERS LES TEXTES OFFICIELS POUR L' ENSEIGNEMENT PRÉSCOLAIRE EN GRÈCE

Efstratia Sofou*, Maria Moumoulidou**

* Institut Pédagogique
396, Boulevard Messoyion
15341-Grèce
efsofou@gmail.com

** Université Démocrite de Thrace
Nea Chili
68100-Grèce
mmaria@psed.duth.gr

Mots-clés : identité, enseignants du préscolaire, programmes pédagogiques

Résumé. *Le but de cette contribution est de mettre en évidence la manière dont le discours officiel construit l'identité de l'enseignant du préscolaire à travers les textes officiels, publiés en Grèce pendant la dernière décennie, relatifs au programme pédagogique de l'école maternelle (MENC, 2003)¹ et le « Guide d'institutrice » (Dafermou, Koulouri & Bassayanni, 2006). Cette analyse essaie de montrer que l'identité enseignante se construit au travers de la définition des conceptions et des attentes précises des autorités éducatives concernant l'élève, l'enseignement, l'apprentissage et le rôle des enseignants du préscolaire. Les questions principales de cette étude sont les suivantes : 1. Comment sont décrits les enseignants du préscolaire par rapport aux élèves et l'apprentissage ? 2. Quels sont les défis auxquels l'enseignant et l'école maternelle sont appelés à relever ? 3. Comment se construit l'identité de l'enseignant du préscolaire ?*

1. Introduction

L'objet de cette contribution est de mettre en évidence la façon dont les narrations publiques relatives aux enseignants grecs du préscolaire – développées dans le programme pédagogique en vigueur et le « Guide d'institutrice » – construisent leur identité ; autrement dit, comment ces textes « produisent » des conceptions sur leur rôle. Notre cadrage théorique s'appuie sur les théories méta-constructivistes, celles du discours et de l'identité narrative (Weedon, 1997 ; Howarth, 2000 ; Foucault, 2002 ; Soreide, 2006. 2007), alors que nos questions de recherche sont les suivantes: 1. Quelles sont les trames de narration principales qui traversent les textes officiels précités, relatives au travail de l'enseignant ? 2. De quelle manière ces trames de narration construisent et/ou présupposent des « constructions » précises relatives à l'identité enseignante ?

Il y a dix ans à peu près, les recherches en éducation témoignent un intérêt particulier à la construction de l'identité enseignante (Connelly & Clandinin, 1999 ; Soreide, 2007). Une grande partie de celles-ci se penchent sur les conceptions et les narrations des enseignants relatives à leur identité professionnelle. Cependant, peu d'entre elles s'occupent de la façon dont cette identité est construite dans les textes officiels, comme par exemple dans les programmes pédagogiques. Dans notre cas, ces textes font référence aux enseignants du préscolaire, décrivant leur rôle, exprimant des attentes ou traçant des directions relatives à leur savoir-faire. Par conséquent, l'analyse des narrations en la matière est importante, parce qu'elle peut mettre en évidence la façon dont les autorités éducatives centrales perçoivent l'éducation, l'enseignement et l'apprentissage. Ces représentations pèsent, à leur tour, sur la façon dont les enseignants du préscolaire doivent appréhender et expliquer le processus d'enseignement et d'apprentissage, la façon dont eux-mêmes définissent leur rôle, c'est-à-dire leur identité et la façon dont ils vont exercer leur métier.

¹ Dans cette étude nous avons plutôt utilisé le « Guide d'institutrice » - un guide d'accompagnement – que le programme pédagogique en vigueur, puisque c'est dans le premier qui se développe d'une manière détaillée le rôle de l'enseignant.

2. Cadrage théorique

Les changements généralisés en matière de politique d'éducation dans plusieurs pays, en tant que résultat de la mondialisation, de la fluidité sociale et du multiculturalisme, sont des facteurs qui différencient l'identité professionnelle de l'enseignant (Day, 2002). C'est la raison pour laquelle, dans ce nouveau contexte politique, un grand intérêt se manifeste autour de l'étude du travail de l'enseignant et de son identité. Une des approches utilisées pour leur étude est celle de la narration, conçue en même temps comme une possibilité humaine unique, qui attribue du sens aux événements, et comme un moyen dynamique d'utilisation de la langue pour la construction de la réalité et par conséquent de l'identité (Ricoeur, 1988). D'après cette logique, les identités sont construites verbalement et d'une manière narrative, suivant la façon dont les gens se réfèrent au monde et aux autres, leurs choix et pratiques, l'usage de leur discours, mais aussi d'après les narrations qui écoutent sur eux-mêmes et les autres (Clandinin & Connelly, 2000. Holstein & Cubrium, 2000). Par conséquent, les identités ne comprennent pas des éléments stables et immuables, mais elles sont des constructions, définies selon les différentes conditions politiques et historiques.

Dans cette contribution, nous percevons l'identité enseignante comme construction intellectuelle définie à travers les narrations relatives à ce que c'est l'enseignant et nous sommes centrées sur les narrations publiques le concernant, comme elles se présentent dans des textes éducatifs officiels.² Narrations publiques sont celles qui sont racontées par les médias, les chercheurs, les différents textes, les hommes politiques ou les enseignants, par rapport à un groupe d'individus ou à des individus concrets (Somers & Gibson, 1994) ; elles expliquent, structurent et donnent du sens au monde social, offrant aux individus et aux institutions différentes sortes des ressources pour la construction de l'identité. Les narrations qui construisent des identités des enseignants, peuvent être des narrations faites soit par eux-mêmes soit par d'autres, s'adressant toujours à eux.

Les textes officiels construisent des narrations publiques pour les enseignants et leur analyse peut mettre en évidence la façon dont ceux-ci construisent leur identité. « Matière première » importante en constituent les positions subjectives (Weedon, 1997). Une position subjective adopte une vision précise du monde, alors qu'en même temps en empêche d'autres. Elle peut être définie comme le rôle joué par le participant dans tout type de discours, auquel peut être identifié ou qu'il peut rejeter. Des positions subjectives typiques dans les textes analysés, se référant aux enseignants du préscolaire sont, par exemple: *l'enseignante collabore avec les parents* ou *l'enseignante encourage la participation égale et le fonctionnement démocratique du groupe*. Par conséquent, les positions subjectives relatives aux enseignants et décrites dans les narrations des textes officiels représentent les attentes qu'ont les autorités éducatives d'eux.

A part les positions subjectives, les images ou les constructions d'identités tracent également les grandes lignes des caractéristiques concrets, des attitudes et des comportements (Holstein & Gubrium, 2000. Søreide, 2006). Pour offrir un exemple, l'analyse des textes a montré que de différentes images d'enseignant y étaient présentes et des positions subjectives se renforçaient entre elles ou se regroupaient et créaient des motifs concrets³. Ces derniers ont produit des images ayant des caractéristiques précis et différents entre eux, bien que leurs limites fussent plusieurs fois confuses et vagues. Des exemples de telles images ou constructions d'identités⁴ pris dans les textes analysés, sont comme suit : *l'enseignante est la médiatrice de l'apprentissage* ou *l'enseignante construit des rapports de collaboration*. Les deux textes officiels,⁵ sur lesquels s'appuie la présente contribution, présentent

² Les textes officiels racontent des histoires concrètes sur les enseignants, contenant des positions subjectives et des identités enseignantes, qui sont des ressources de narration. Celles-ci sont des positions subjectives et des constructions d'identité constituant le cadre de l'image d'une éventuelle identité enseignante, ayant des caractéristiques, des attitudes et des comportements précis. L'identité est ce qui est produit à travers la position de l'enseignant dans plusieurs positions subjectives.

³ Un motif pourrait être : « les rapports de collaboration que l'enseignant est appelé à développer avec les parents d'élèves, les élèves et ses collègues » ; une position subjective : « l'enseignant doit collaborer avec les parents », alors qu'une identité : « l'enseignant doit collaborer », en général. On regroupe les différentes positions subjectives pour construire l'identité.

⁴ Quand on dit que l'enseignant développe des rapports de collaboration, cette thèse contient de caractéristiques précis, des attitudes et des comportements.

⁵ Les textes officiels décrivent le rôle de l'enseignant, son identité, que les autorités publiques attendent de lui ; cependant, cela ne signifie pas que l'enseignant l'accepte nécessairement.

des images d'enseignant différentes, résultat du renforcement et du regroupement des positions subjectives, créant des motifs concrets, qui – à leur tour – produisent ses images, plus ou moins claires.

Toutes les narrations publiques suivent une trame précise, c'est-à-dire la façon dont elles se développent : comment les événements, les éléments et les actes sont liés entre eux dans le temps et comment ils suivent une thématique (Berger, 1997). La trame de narration crée une conception et une explication précises d'un phénomène et par conséquent elle projette des intentions, des attentes et des exigences dans les narrations publiques, lesquelles conduisent à des identités principales. De plus, dans les narrations publiques existent des trames différentes, mais quelques unes de celles-ci sont considérées comme plus importantes que d'autres. Par conséquent, les trames de narration dominantes⁶ vont opter pour des éléments et des ressources de narration concrets et en exclure d'autres ; enfin, elles vont construire des identités de narration précises (Holstein & Gubrium, 2000. Sørreide, 2006).

3. Méthodologie

Cette étude s'appuie sur l'analyse de deux textes officiels, très importants en ce qui concerne l'organisation et le fonctionnement de l'enseignement préscolaire en Grèce : le programme pédagogique de l'école maternelle et le « Guide », dont nous n'avons analysé que leurs parties générales où sont décrites les conceptions sur l'éducation, l'enseignement et le rôle de l'enseignant. Ces textes ont été choisis parce qu'ils décrivent la façon dont les enseignants du préscolaire doivent considérer leur travail et par conséquent constituent le discours éducatif dominant en la matière. La méthode utilisée a adopté la logique suivante :

3. 1 Première lecture : thèses du sujet⁷

Avant tout, nous avons repéré et souligné des phrases relatives au savoir, au savoir-faire et au savoir-être de l'enseignant. Ensuite, toutes les phrases soulignées ont été classées par thème, afin de créer un large éventail de positions subjectives. Par exemple, des propos relatifs aux fonctionnements, aux valeurs et aux compétences similaires ont été classés ensemble. Souvent, ce procédé n'était pas facile à faire, mais le fait que nous étions deux chercheuses, nous a donné la possibilité d'en argumenter pour ou contre et de conclure à une classification finale, produisant ainsi une liste des positions subjectives avec descriptions pour chacune d'entre elles ; de plus, les positions subjectives ont été utilisées pour la codification des textes. Enfin, les phrases soulignées des textes comprenant des positions subjectives différentes ont été numérotées, afin de dégager la position subjective dominante, sans pour autant mettre l'accent sur des calculs statistiques. Dans les deux textes, nous avons pu déterminer vingt six (26) positions subjectives comme celles-ci : *L'enseignante interagit avec les enfants, l'enseignante doit avoir des connaissances scientifiques, l'enseignante facilite le processus d'apprentissage, etc.*

3. 2 Deuxième lecture : constructions d'identité de l'enseignant

La deuxième lecture des textes est centrée sur la détermination des éventuelles identités de l'enseignant, fabriquées par les narrations publiques relatives à ce dernier et à l'enseignement. La construction d'identité est une catégorie plus large que la position subjective et par conséquent la deuxième lecture a eu comme but de mettre en évidence moins des catégories par rapport à la première. D'abord, nous avons repéré et souligné des phrases relatives au savoir, savoir-faire et savoir-être des enseignants. Ensuite, les extraits ont été divisés en catégories sur la base de complémentarité des phrases entre elles. Cinq (5) constructions d'identités en ont découlé.⁸

⁶ La trame de narration d'un texte développe une identité dominante ; dans notre cas, c'est celle de l'enseignant-médiateur. Si, par exemple, une trame de narration considère que le multiculturalisme promeut le fonctionnement démocratique d'une société, elle va opter pour l'identité d'un enseignant valorisant l'altérité. Les éléments contenus dans la narration peuvent concerner la façon de concevoir l'apprentissage, l'élève, l'enseignement et les fins de l'école maternelle ; tout cela compose une trame, se lie par rapport à une thématique, pour composer l'identité de l'enseignant-médiateur.

⁷ La désignation des positions subjectives et des constructions d'identité à travers les deux premières lectures se réfère à ce qui consiste l'identité de l'enseignant. La troisième lecture touche la façon de construire l'identité par voie de narration.

⁸ L'enseignant, en tant que médiateur de l'apprentissage (construction d'identité), comme cela découle de l'analyse, connaît et met en valeur les connaissances antérieures et les expériences des enfants (position subjective),

3. 3 Troisième lecture : trames de narration

Les deux premières lectures ont repéré et clarifié plusieurs aspects importants de l'identité enseignante. Cependant, le but principal de cette contribution consiste à montrer comment les trames de narration des textes construisent ou adoptent des identités précises de l'enseignant. Les éventuelles trames de narration ont été déterminées à travers la formulation des questions suivantes :

1. Comment sont-ils décrits l'apprentissage, les élèves et les enseignants ?
2. Quelles sont les défis auxquels l'enseignement préscolaire d'aujourd'hui et par conséquent l'enseignant doivent y répondre et de quelle manière ?
3. A quel genre de construction d'identités appartiennent-elles les descriptions et les défis de ce type ?

A travers ces questions, il était possible d'éclairer la façon dont les arguments sont présentés dans les narrations publiques des textes, déterminant une manière concrète d'appréhension de l'enseignement, de l'élève, de l'apprentissage et enfin du rôle de l'enseignant (Holstein & Gubrium, 2000. Søreide, 2006). A noter également que nous sommes conscientes que des narrations différentes relatives aux enseignants peuvent exister dans les deux textes analysés, que celles présentés dans cette étude, ainsi que d'autres positions subjectives conduisant à la construction des identités différentes. Adoptant l'analyse de discours comme outil de recherche, nous ne pouvons pas prétendre à une description complètement objective et neutre. Notre but est de rechercher quelques unes de façons dont les narrations utilisent pour construire l'identité enseignante, considérant qu'il n'y a pas une narration dominante. Nous avons voulu analyser ce matériel en tant que texte présupposant des conceptions précises sur le rôle des enseignants du préscolaire en Grèce, ce qui signifie que les résultats ne sont pas généralisables. Cependant, ils peuvent être utilisés pour recenser des tendances relatives à la conception de l'identité des enseignants grecs du préscolaire dans certaines narrations publiques.

4. Résultats

Dans les textes analysés, nous avons déterminé cinq (5) constructions d'identités qui – par ordre hiérarchique – sont les suivantes :

1. L'enseignant-médiateur dans le processus d'apprentissage.
2. L'enseignant transmet des pratiques de la culture lettrée de l'Occident.
3. L'enseignant-apprenti.
4. L'enseignant construit des rapports de collaboration.
5. L'enseignant-planificateur et organisateur du milieu d'apprentissage.

L'identité dominante de l'enseignant grec du préscolaire semble être celle qui l'appréhende en tant que médiateur dans le processus d'apprentissage. En tant que tel, il interagit avec les enfants, connaît et met en valeur d'une manière positive leurs connaissances et leurs expériences antérieures, les besoins et les possibilités de chacun, encourageant l'apprentissage par recherche et découverte et faisant développer leur autonomie. D'ailleurs, selon Bruner, « l'apprentissage implique la création et la négociation de la signification, dans une culture plus vaste et l'enseignant est, dans le sens le plus général, le représentant de cette culture » (1996 : 108).

Des phrases typiques décrivant cette position subjective sont comme suit : « Avec l'encouragement et l'étayage de l'enseignante, les enfants élargissent leur jeu, réalisant des activités en peu plus avancées que celles qui pouvaient réaliser sans aide (Dafermou, Koulouri & Bassayianni, 2006 : 26) » ; « Principal souci des enseignantes est de répondre le mieux aux besoins des enfants (Ibid., 34) » ; « L'enseignante encourage [les enfants] à décider seuls sur le caractère correct ou faux d'une idée et à conclure à la meilleure solution » (Ibid., 39). Par conséquent, les textes construisent l'identité de l'enseignant qui assume le rôle du médiateur dans le processus d'apprentissage de chaque enfant.

4. 1 La conception sur l'enfant et l'apprentissage

Le point de départ de la trame de narration désignant l'identité de l'enseignant-médiateur dans

encourage l'apprentissage par recherche et découverte (position subjective), cultive l'autonomie de l'enfant (position subjective). Par conséquent, la construction d'identité regroupe les positions subjectives et crée une catégorie plus grande la contenant.

l'apprentissage, c'est la façon dont les textes décrivent tant ce dernier que l'apprentissage. Le programme pédagogique de l'école maternelle, mais surtout le « Guide », décrivent l'enfant comme ayant un penchant pour l'apprentissage, comme sujet actif et autonome qui peut participer à la prise des décisions le concernant et évaluer ses activités. Selon le « Guide », les enfants ont une curiosité naturelle qui les incite à rechercher leur milieu : « *Nous connaissons tous que les enfants sont curieux par leur nature. Ils aiment examiner et observer, posent beaucoup de questions sur tout ce qui attire leur attention et s'engagent dans la recherche de leur environnement à chaque occasion* » (Ibid., 215). Les enfants construisent le savoir et se développent à travers leur propre activité, sont capables de connaître leurs besoins et leurs intérêts et sont responsables de leur propre apprentissage. A travers le jeu, « ils peuvent examiner l'espace environnant, faire des expériences, soulever des problèmes et faire des efforts pour les résoudre, mettre en valeur leur curiosité et leur créativité, faire des choix et mettre en œuvre leurs idées selon leur propre manière et rythme » (Ibid., 21). A partir de ces idées, les enfants sont encouragés à formuler leurs propres hypothèses, à les mettre en œuvre, à les vérifier ou à les réviser. Durant les discussions avec eux, l'enseignante n'évalue pas leurs propos, « mais elle formule de questions nouvelles adressées au groupe [...]. Les désaccords qui se développent dans le cadre de leurs interactions, contribuent considérablement à leur développement cognitif. Pour cela, *il est préférable*⁹ que l'enseignante les encourage à décider seuls de la pertinence ou de la fausseté d'une idée et à conclure à la meilleure » (Ibid., 38-39). En gros, les enfants y sont incités à trouver seuls la solution à leurs problèmes, pour promouvoir leur autonomie, leur développement et leur apprentissage: « En règle générale, les enfants s'adressent à leur maîtresse pour régler leurs problèmes. Chaque fois qu'ils s'adressent à nous, la réponse la plus vite et facilement donnée consiste à leur dire ce qui font exactement. Cependant, la réponse qui pousse leur autonomie est celle qui les incite à trouver seuls une solution » (Kamii & De Clark, 2003, in Dafermou, 2006 : 32).

D'après le « Guide » (Dafermou, 2006 : 10), l'apprentissage est considéré comme une activité sociale, c'est-à-dire comme un processus qui se déroule pendant la fréquentation de l'individu avec les autres et en interaction avec son environnement. Par conséquent, l'accent est mis « sur l'apprentissage à travers le contact actif et l'expérience des enfants avec le matériel divers et les gens. Il est considéré que, de cette manière, leur curiosité naturelle est mise en valeur, leur intérêt est éveillé, leur pensée est activée et le développement de tout le potentiel qu'ils disposent est renforcé » (Ibid., 22).

Dans ce cadre, le « Guide » considère que la participation des enfants est nécessaire dans toutes les phases du processus d'apprentissage, pour qu'ils expriment leurs intérêts, planifient leurs expériences d'apprentissage, formulent leurs propres objectifs, collaborent ou évaluent leurs activités. L'enseignante les encourage « à intervenir dans l'espace de chaque coin, à le transformer selon leurs désirs d'action, parce que cela renforce leur possibilité de prendre des décisions et d'argumenter en la matière » (Ibid., 69). En même temps, les enfants jouent un rôle actif quant aux décisions concernant le programme ou ils le définissent avec l'enseignante : « ils prennent des décisions qui les concernent, commencent à adopter des attitudes de contrôle à l'égard de leur vie, qui sont extrêmement importantes pour leur avenir » (Ibid., 34). De plus, les relations interpersonnelles pèsent lourd ; elles ont été créées en principe à travers les occasions de discussion, de désaccord, de prise de décision, de réalisation d'un but commun et sont dues à la participation au groupe. Pour que le travail en groupes ait du sens pour les enfants, il est opportun de participer à des processus d'évaluation. Ils sont appelés à réfléchir sur leur travail et à évaluer les résultats : lorsque les enfants « dès le bas âge, participent à des processus d'évaluation de leur travail, ils apprennent à jouer un rôle actif dans leur apprentissage, leur estime de soi est montée et leur autonomie se renforce » (Ibid., 85). Les résultats qui découlent de ce réseau des rapports et de ce processus sont importants du point de vue éducatif, « parce qu'ils contribuent au renforcement des capacités individuelles à être autonomes, avec prise d'initiative, créativité et, en fin de compte, ils contribuent « à les faire apprendre à apprendre » (Ibid., 76).

Pour conclure, l'enfant est considéré comme un apprenti capable, indépendant, autonome et responsable, qui assume plus des responsabilités – par rapport au passé – relatives à son apprentissage. Il

⁹ Dans tout le « Guide », la façon dont le discours se formule – dans ce paragraphe en italique – contribue à penser que ce dernier est incitateur, ne s'exprime pas catégoriquement et par conséquent il n'est pas prescrit. D'une certaine manière, les auteurs s'identifient aux enseignants, alors qu'il est sous entendu que ceux-ci sont considérés comme ayant les connaissances scientifiques nécessaires pour pouvoir adopter les attitudes et les pratiques proposées ; le « Guide » les « engage » dans sa conception concernant leur rôle et construit « avec eux », avec leur consentement « silencieux et donné », leur identité.

peut choisir, planifier et réaliser des activités selon ses besoins et ses intérêts et réadapter son processus d'apprentissage en évaluant ses succès et ses erreurs.

4. 2 Le nouveau rôle de l'enseignant

Les conceptions précitées sont liées à des attentes précises sur l'enseignant et l'enseignement. C'est le deuxième pas dans la construction de la trame de narration qui indique l'identité enseignante, mettant l'accent sur son rôle de médiateur dans l'apprentissage de l'enfant à l'école maternelle. Puisque ce dernier est décrit comme sujet autonome par rapport à son apprentissage, l'enseignant est appelé à aider, à collaborer, à se servir d'intermédiaire et à faciliter tout processus d'apprentissage. Par conséquent, il est appelé à changer son rôle et à orienter son enseignement vers l'appui et l'accomplissement de l'enfant. D'après le « Guide », il faut qu'il aménage « un environnement d'apprentissage attrayant, incitant l'enfant à participer à la planification du processus d'apprentissage, à puiser du plaisir en participant à des activités y déroulées, à se confronter aux problèmes rencontrés et à les résoudre de sa propre volonté » (2006 : 31). Avec l'encouragement et le soutien de l'enseignant, la pensée des enfants s'active, de sorte qu'ils réalisent des activités en peu plus avancées que celles qu'ils pourraient faire sans son aide.

Le discours traversant les textes incite l'enseignant à encourager les enfants à participer à des décisions concernant le programme et plus précisément le contenu et le mode d'enseignement. Il les offre « des choix, des occasions à développer leurs idées, à formuler leurs hypothèses, à proposer, à poser des questions, à commettre des erreurs et à essayer de les corriger, enfin à contribuer à l'élaboration des activités et à la façon dont le programme se développe » (2006 : 22). Son rôle consiste à être en interaction continue avec l'enfant, à adapter le matériel à ses intérêts et besoins, à être flexible et efficace, parce qu'il « est la figure centrale de la classe », alors qu'en même temps il encourage aussi des interactions entre les enfants (Ibid.).

De ces conceptions, nous concluons que le discours officiel va dans le sens du changement du rôle de l'enseignant et de la création d'un climat pédagogique où les enfants sont indépendants, autonomes et responsables de leur apprentissage. Il en découle que le pouvoir se partage, les rapports apparaissent être plus symétriques et les enfants jouent un rôle plus décisif dans le processus éducatif.

4. 3 Les défis que l'enseignant et l'école maternelle sont appelés à relever

Les conceptions précitées sur le rôle de l'enfant et de l'enseignant sont liées aux défis que l'école maternelle doit relever aujourd'hui et la façon dont les enseignants doivent y répondre. D'après le « Guide » (2006), l'évolution très rapide du savoir et de la technologie influence la vie sociale des sociétés occidentales et multiplie les exigences par rapport aux compétences de l'alphabétisation que chaque citoyen doit acquérir pour répondre à ses devoirs et exercer ses droits. A partir de cette logique, l'intérêt est centré sur le rôle que l'école pourrait jouer pour la prévention et la lutte contre l'échec scolaire et en général l'enseignement de base pour le renversement des inégalités sociales.

A partir du moment où l'échec scolaire est lié à l'échec de l'alphabétisme chez les enfants de bas âge, le rôle de l'école maternelle se montre particulièrement important en ce qui concerne la prévention des difficultés, la promotion de l'alphabétisation et la réussite scolaire de tous les enfants. L'école maternelle est « le premier milieu d'apprentissage organisé, fréquenté systématiquement par des enfants et c'est la raison pour laquelle elle peut contribuer essentiellement à motiver l'apprentissage, à développer les capacités et à prévenir des difficultés scolaires » (Ibid., 18). Le rapport à la lecture et à l'écriture au début de la scolarité, est considéré comme extrêmement important pour une scolarisation réussie des enfants et par conséquent pour leur insertion dans une société de communication écrite, comme celle d'aujourd'hui. La bonne connaissance de la langue maternelle, tant orale qu'écrite, est la condition pour une socialisation normale et une participation à des activités d'ordre culturel, économique et social de la vie contemporaine. Il en découle que les textes officiels examinent attribuent à l'école maternelle un rôle décisif quant à la préparation des enfants à l'école élémentaire et à la prévention de l'échec scolaire. De plus, selon les auteurs du « Guide », puisque la contribution de l'école maternelle à la réussite scolaire est scientifiquement prouvée et acceptée, elle peut atténuer les inégalités sociales chez les enfants issus des milieux défavorisés (28-29).

Cependant, il paraît que les fins de l'éducation préscolaire, selon les textes, dépassent la préparation des enfants à l'école élémentaire et la prévention de l'échec scolaire. L'école maternelle et par conséquent les enseignants, sont appelés à préparer l'enfant au *lifelong learning* et à son insertion à

la société de la connaissance et à la vie des sociétés contemporaines de l'Occident. Pour le « Guide », premier but des enseignants du préscolaire est « de pouvoir transmettre aux enfants des pratiques culturelles, c'est-à-dire de les initier à des habitudes caractérisant la population lettrée des sociétés occidentales et de les inciter au *lifelong learning* » (Ibid., 31). Par conséquent, l'acquisition des connaissances assure à l'enfant-futur citoyen son insertion dans la société de la connaissance.

Puisque l'école maternelle prépare les enfants à l'école élémentaire et contribue à la prévention de l'échec scolaire, les textes officiels questionnent la façon dont celle première va utiliser pour le développement cognitif de tous les enfants : de quelle manière vont-ils devenir des futurs élèves couronnés de succès et des adultes capables à collaborer et à contribuer au bien commun ? Dans cette perspective, le « Guide » considère comme extrêmement importante l'acquisition des attitudes positives envers l'apprentissage (Ibid., 19). Les enfants, lorsqu'ils s'engagent d'une manière active dans le processus d'apprentissage et quand ils ont des occasions systématiques à interagir avec l'environnement physique et humain, se donnent des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage. Leur participation dynamique aux activités de la classe pèse sur leur scolarité, alors que « la résolution des problèmes incite à des stratégies très utiles pour le *lifelong learning*, puisqu'elle coopère au plus haut point à faire considérer chez les enfants l'apprentissage comme leur propre affaire » (Ibid., 31).

En peu de mots, les fins de l'école maternelle, selon les textes analysés, ne se limitent pas à la préparation de l'enfant à l'école élémentaire et à la prévention de l'échec scolaire, mais favorisent le *lifelong learning* et l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires pour le marché du travail. Dans cette logique, les enfants sont appelés à considérer l'apprentissage comme leur propre affaire, à acquérir une motivation intrinsèque et à adopter une attitude positive à l'égard de l'apprentissage. De cette manière, l'apprentissage devient continue, dès l'âge préscolaire jusqu'à la maturité, l'école maternelle le premier stade systématique du *lifelong learning* et l'enfant un apprenti tout au long de la vie.

5. Discussion

L'analyse des textes a mis en évidence la façon dont les autorités éducatives expliquent le processus d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire comment est construite l'identité enseignante. En résumé, l'école maternelle est le premier milieu d'apprentissage organisé, la première étape d'un processus d'apprentissage continu où l'enfant se prépare non seulement à l'école élémentaire, mais aussi au *lifelong learning*, la vie en société, le travail. Par conséquent, l'école maternelle et les enseignants doivent à la fois aider l'enfant à acquérir des compétences nécessaires à la vie contemporaine des sociétés occidentales et à adopter des attitudes à l'égard de l'apprentissage. Pour cela, sa participation active aux activités de l'école maternelle est nécessaire, ce qui conditionne la différenciation tant du rôle de ce dernier que celui de l'enseignant par rapport à la gestion du pouvoir. C'est ainsi que l'enfant est considéré comme sujet autonome, ayant un penchant pour l'apprentissage, un apprenti tout au long de la vie et un producteur de savoir, qui peut participer à la prise des décisions et évaluer ses activités.

En bref, deux points sont dignes de discussion et de questionnement relativement à la question examinée:

1. L'école maternelle est considérée comme une étape préparatoire à l'école élémentaire, alors que sa fin simple être la préparation de l'enfant à l'avenir, à travers l'acquisition des compétences et des capacités lui permettant d'être confronté aux exigences créées par le très rapide progrès du savoir et de la technologie dans les sociétés modernes de l'Occident. Selon Dahlberg, Moss & Pence (1999), l'éducation préscolaire se considère ainsi comme première étape d'un processus de production d'une main d'œuvre bien préparée, dans un marché de travail extrêmement compétitif. Cette conception réduit d'une part le potentiel de l'éducation préscolaire en tant qu'étape importante et autonome de la vie de l'homme, concernant tant le présent que l'avenir et de l'autre part celui de l'école maternelle, qui permet l'évolution accomplie de l'enfant dans son ensemble (Moss, 1999).

2. La logique et les buts du *lifelong learning* auxquels vise l'école maternelle, transforment l'apprentissage continu à une norme, au lieu de proposer un processus d'autonomisation des enfants. Les grands changements des conditions socio-économiques et politiques semblent exiger de l'éducation l'introduction d'une approche instrumentale de la connaissance et du *lifelong learning*, afin que l'enfant-futur citoyen acquiert les compétences nécessaires et les capacités exigées par le marché de travail. D'après Duhn (2006), il est bien possible que tous les enfants n'arrivent pas à les acquérir, comme ceux issus des couches sociales défavorisées et par conséquent ils risquent de s'exclure de la société de la connaissance. Les narrations relatives aux enseignants dans des textes officiels jouent un rôle déterminant dans la formation de leurs

conceptions et pratiques, puisqu'elles présupposent des positions précises des sujets et des constructions.

6. Conclusions

L'analyse de ces narrations est importante pour comprendre la façon dont le discours dominant est imposé dans l'éducation préscolaire et expliquer quelques unes des raisons pour lesquelles elles construisent des identités précises des enseignants, comme celle de l'enseignant-médiateur de l'apprentissage. En deux mots, il s'agit d'une narration complexe, visant à bien prescrire le cadre dans lequel doit s'inscrire l'enseignant, se développe ayant une perspective d'avenir et des champs thématiques divers – sans pour autant négliger la forme du discours exprimé, qui est avant tout scientifique – se référant principalement à l'orientation de l'enseignement préscolaire et en même temps à l'enfant et l'apprentissage. Par conséquent, elle construit, d'une manière consciente et minutieuse, l'identité enseignante à travers ces dimensions nouvelles sur le préscolaire, pour que l'enseignant devienne le véhicule principal de promotion de ses fins.

7. Bibliographie

- Berger, A. A. (1997) *Narratives in popular culture, media, and everyday life*. London, Thousand Oaks, CA & New Delhi : Sage.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris : Retz.
- Cadre interdisciplinaire unifié des programmes d'études pour l'école maternelle et programmes de planification et de développement d'activités*. (2002). Athènes : MENC/Institut Pédagogique.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (Ed.), (1999). *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York & London : Teachers College Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care*. London : Routledge.
- Dafermou, Ch., Koulouri, P. & Bassayanni, E. (2006). *Guide d'institutrice*. Athènes : O. P. M. S.
- Day, C. (2002) School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*. No. 37, 677-692.
- Duhn, I. (2006). The Making of Global Citizens : traces of cosmopolitanism in the New Zealand early childhood curriculum, Te Whariki. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3) : 191-202
- Foucault, M. (2002). *The order of things*. London & New York : Routledge Classics.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. (2000). *The self we live by. Narrative identity in a postmodern world*. New York : Oxford University Press).
- Howarth, D. (2000). *Discourse*. Buckingham & Philadelphia : Open University Press.
- Moss, P. (1999). Renewed Hopes and Lost Opportunities : early childhood in the early years of the Labour Government. *Cambridge Journal of Education*, 29(2) pp. 229-238.
- Ricouer, P. (1992) *Oneself as another*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Somers, M. & Gibson, G. (1994). Reclaiming the epistemological 'other': narrative and the social construction of identity. In : C. Calhoun (Ed.) *Social theory and the politics of identity*. Oxford, UK : Blackwell.
- Sørdeide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity : positioning and negotiation, *Teacher and Teaching : theory and practice*, 12(5), 527–547.
- Sørdeide, G. E. (2006). The public face of teacher identity - narrative construction of teacher identity in public policy documents. *Journal of Education Policy*, 22 : 2, 129 -146
- Weedon, C. (1997). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Malden, Oxford & Melbourne : Blackwell.